

＜事例＞ 注意集中困難児への読解の指導 : 説明 文の構造と要約の指導事例

| | |
|----------|--|
| 著者 | 福田 哲治, 篠原 吉徳 |
| 雑誌名 | 筑波大学リハビリテーション研究 |
| 巻 | 8 |
| 号 | 1 |
| ページ | 79-86 |
| 発行年 | 1999-03-16 |
| その他のタイトル | Teaching the Structure of Text and the Procedure for Summarizing the Text to a Child with Attention Deficit Disorder |
| URL | http://hdl.handle.net/2241/10861 |

〔事例〕

注意集中困難児への読解の指導 —説明文の構造と要約の指導事例—

福田 哲 治¹⁾・篠 原 吉 徳²⁾

文章読解の過程は、短期記憶、長期記憶及び統御システムがお互いに作用し合い、文章を構成的に理解していく過程であると言える。注意集中に困難を有する児童は、既有知識を活用したりモニタリングをしたりする統御システムがうまく働かず、文章全体の一貫した表象を形成し、経験と関連させて理解することが難しい。本稿では、注意集中に困難がある児童に対して、優位な同時処理能力を活用して読解を深めるために、説明文の修辭的關係 (Meyer, 1985) と要約の手続きを教授した。その結果、学力検査の成績が向上し、長文の読解で線引きと要約の作業を修得することができた。しかし、長文の命題を捉えて要点を再生することはできなかった。これは、修辭的關係の学習や要点の再生の段階で、本児が特定の方略に固執したためと考えられる。こうした注意の固執は注意の散漫とともに、作業記憶の中央実行系の機能に関係がある (三宮, 1996) と考えられる。

キー・ワード：注意集中困難 文章読解 文章構造 要約

I. はじめに

文章読解の過程については、van Dijk and Kintsch (1983) が一つのモデルを示している。それによると、文章読解の過程では、短期記憶、長期記憶及び統御システムがお互いに作用し合い、まず、単語、句、文レベルでの意味処理をもとに、さらに文間や段落間での意味関係 (命題) をとらえて、文章全体の一貫した表象である「テキストベース」が構成される。次に、文章が述べているのは具体的にどのような状況であるのかを読み手の個人的経験に基づいて想像し、最終的に読み手の理解の全体像である「状況モデル」が構成される。文章を読んで既有知識に変化が生じたり応用して考えたりすることができるのは、この「状況モデル」が構成された場合である。統制システムは、これらの過程に対してモニタリングを行い、理解の方略や想起の過程をコントロールし、構成されたモデルを評価しているという (秋田, 1990)。

小嶋 (1996) によれば、Chan, Burtis, and Bereiter (1992) は、文章を読む際の構成的活動の水準が発達と共に変化することを示し、小学校5・6年生では38%が「テキストベース」の段階に、39%が「状況モデル」の段階に相当すると考えた。このような理解水準の違

いは、発達段階はもとより、個々の児童の短期記憶の容量、既有知識 (文法的な知識、文章内容に関する知識、文章構造についての知識、学習の仕方に関する知識) の量やその構造化の程度、統御システムとしての作業記憶の容量、推論能力又はモニタリング能力などの差によって生ずると考えられる (岸, 1994)。そこで、文章の読解に困難がある児童を指導する場合には、これらの要素を適切に評価し、個々の児童の実態に即した指導プログラムを立案することが必要であると言える。

三宮 (1996) は、思考の過程でモニタリングやコントロールなどのいわゆるメタ認知的活動が十分に行われるためには、思考の過程に注意を向け、重要度の高い順に注意の資源を配分する必要があると言っている。そのような注意の配分システムとして考えられているのが、作業記憶 (Working memory) の中央実行系である。中央実行系は、作業記憶内の情報の流れをコントロールし、長期記憶からの情報の探索や情報の割り付けを行っている (Gathercole and Baddeley, 1993) と考えられる。注意集中に困難を有する児童は、この中央実行系の機能に問題があるために、文章読解に際して適切な既有知識を活用したり、読解の過程を十分にモニタリングしたりすることができず、「テキストベース」や「状況モデル」といった表象を形成することに困難を生じやすいことが予想される。

1) 世田谷区立桜木中学校

2) 筑波大学心身障害学系

そこで、注意集中に困難を有する児童に対しては、文章読解に関連した知識やモニタリングの方法を意図的・積極的に指導する必要があると言えるが、これまでに説明文の構造を教授した事例の報告は見当たらない。本稿では、注意集中に困難がある児童に対して、説明文の構造 (Meyer, 1985) と要約の方法を教授した事例を紹介する。

II. 事 例

A 児。相談開始時10歳3カ月 (小学校5年生、通常の学級に在籍)。両親と弟の4人家族。

1. 生育歴

出生時体重3000g。正常分娩。言葉が出るのが遅く、3歳で単語が出始め、4歳で会話が成立するようになった。幼稚園では一人で遊ぶことが多かった。

2. 主 訴

主訴は、学習の遅れ。小学校入学後、漢字の書字や計算などの学習で困難な課題に当たると過度にイライラしてパニックのようになった。現在も、落ち着きがなく、指示されたことがすぐに実行できない、忘れ物が多いといった行動面の特徴がある。算数の文章題や文章の読解が苦手である。

3. 療育歴

4年生時に学級担任から度々叱られ、いじめられもあって情緒不安定となった。そこで、民間のクリニックで診察を受けたところ学習障害と診断され、定期的にソーシャルスキル・トレーニングを受けるようになった。クリニックの紹介で、学習面の指導を受けるために5年生より本相談室 (T 大学心理・心身障害教育相談室) に来室した。

本相談室では、筆者らが相談研修員及びそのスーパーバイザーとして、週に1回、90分程度の指導を2年間実施した。本稿では、2年目の指導を中心に報告する。

III. 心理・教育アセスメント

1. 初回面接

背丈は普通。やや太めの体格。学校や家庭生活に関する質問に短く答えることができるが、質問の意図が正しく伝わらないこともある。また、興味・関心のある話題についての知識は豊富だが、話が飛躍し会話が一方向的となりやすいなど語用の問題を有している。運

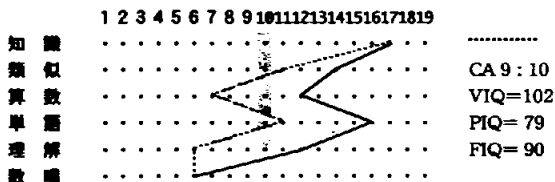
動や算数の文章題についての苦手意識が強い。いじめられた話をする時には目元にチックを生じた。

2. 心理検査

WISC-R 知能検査及び K-ABC 心理・教育アセスメントバッテリーの結果は、クリニックより報告を受けた。(Fig. 1, Table 1) WISC-R (CA9:10) では、VIQ=102、PIQ=79、FIQ=90であり、本児の全体的な知的水準は通常の範囲であるが、動作性知能より言語性知能が有意に高いと言える。しかし、言語性検査の下位検査では、知識の評価点が17なのに対して、算数と数唱の評価点は7と6であるなどバラつきが大きい。そこで群得点を算出すると、言語操作力=9.3、空間操作力=6.7、注意・記憶力=5.7、知識習得度=11.7であり、知識習得度と言語操作力が平均的なものに対して、注意・記憶力と空間操作力が弱いと言える。K-ABC (CA9:12) では、90%の信頼水準で、継次処理尺度=82±9、同時処理尺度=104±7、認知処理過程尺度=93±6、習得度尺度=117±5であり、継次処理に比べて同時処理が有意 (1%) に高い。また、認知処理に比べると習得度が有意 (1%) に高いと言える。

ITPA 言語学習能力診断検査 (CA10:6) では、全検査 PLA は8歳0ヶ月であり、聴覚一音声回路と視覚一運動回路の差は明確ではない。受容過程と比べて連合過程や表出過程に弱さがあり、配列記憶が特に弱い。ペンダー・ゲシュタルト・テスト (CA10:6) では、視覚・運動ゲシュタルト機能に大きな問題はないものの、図形を描く順序の混乱から計画性の貧しさが、小円の増大や用紙を2枚使用した点からはフラスト

言語性検査



動作性検査

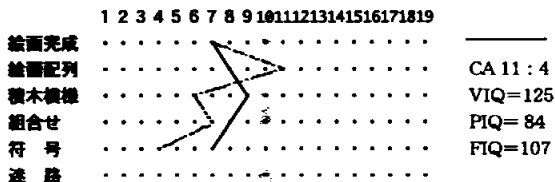


Fig. 1 WISC-R の結果

Table 1 K-ABCの結果 (CA 9:12)

| (90%信頼水準) | | | | | |
|----------------|---|---------------|----|--------|--------|
| 継次処理過程尺度 | | 同時処理過程尺度 | | 習得度尺度 | |
| 手の動作 | 8 | 絵の統合 | 10 | 算数 | 100±8 |
| 数唱 | 5 | 模様の構成 | 15 | なぞなぞ | 117±10 |
| 語の配列 | 8 | 視覚類推 | 6 | ことばの読み | 125±7 |
| | | 位置探し | 11 | 文の理解 | 108±9 |
| 継次処理尺度=82±9 | | 同時処理尺度104±7 | | | |
| 認知処理過程尺度=93±6 | | 習得度尺度=117±5 | | | |
| 継次処理<同時処理 (1%) | | 同時処理<習得度 (5%) | | | |
| 継次処理<習得度 (1%) | | 認知処理<習得度 (1%) | | | |

レーション耐性の低さなどが示唆された。

以上の結果を総合的に判断すると、本児の言語性知能の高さは、主に学習を通じて獲得された一般的事実に関する知識の高さによるものであり、論理的・カテゴリー的思考力は平均的であると考えられる。また、継次処理能力が低いのは、注意・記憶力の弱さが影響していると考えられる。さらに、K-ABCの視覚類推やITPAの絵の類推の相当年齢が低いことから、視覚的に提示された概念を関係づけたり、推理したりする力が弱いことが示唆され、課題状況によっては優位な同時処理による情報処理方略が十分に活用されていないと考えられる。最後に、WISC-Rの理解の低さは、社会的行動に関する実際の知識を表現する力の弱さを表し、ペンダー・ゲシュタルト・テストの結果とともに不適応行動との関連が示唆される。

3. 学力の実態把握

算数では、3桁までの四則演算、長さの単位の換算、棒グラフ、簡単な文章題などを自分で解くことができた。しかし、文章題の思考のステップ数が多くなると、順を追って考え立式することができなかつたり、計算の途中で数字を書き誤ったりした。

国語では、当該学年までの漢字を読めるが、3年生以上の漢字は書けないか誤りが多い。鏡文字を書く場合があり、書字の困難が認められた。文章の読解は音読よりも黙読を好む。4・5年生の問題で、設問の意図にそった解答を導きだせなかつたり、登場人物の心情や段落の要点を答えられなかつたりした。

本児は、学習意欲は高いが、外部からの刺激に敏感で注意集中の持続は困難であり、体を動かしたり姿勢を崩したりすることが多い。また、学習中に思いついたことを話し始めると止められないことがある。答え合わせで誤りがあるとしばしば癇癢を起こした。

4. 1年目における指導

本児の指導にあたっては、周囲の大人が受容的な態度で接し、長所を認めることで、本児が肯定的な自己像を築くことが情緒の安定のために必要であると考えた。そこで、まず、本児の特性や対応の仕方について母親に説明し理解を促した。つぎに、学力のつまづきを克服して自信をつけさせるために、学力の問題を本相談室の指導課題とした。

算数については、補習塾での指導も受けていることから、実態把握に基づいて適切な指導課題や援助の方法を助言した。国語については、文章読解のつまづきが、他教科の学習にも影響すると予想されるところから、本相談室で指導することとした。

文章読解の指導は、①文章の要点をつかむ、②わからないことに気づき、質問することができる、を指導目標として約半年間行った。指導方法は、相互教授法(Palincsar and Brown, 1984)を参考として、本児と指導者とが文章を交互に読み、内容について聞き手が読み手に質問することを繰り返した。教材は、本児が社会科が好きなことから、森林の働きに関する説明文を用いた。

本児は、最初は何を質問するのかが分からなかつたが、指導者が質問のモデルを示すことで、しだいに分からない言葉を質問したり、単文の内容を問う質問(誰が～したか、何をどうしたか、数値を尋ねるなど)を作成したりすることができた。しかし、その形式はいわゆる穴埋め問題で、自分の言葉で言い換えて質問することはできなかった。そこで、指導者が、複数の文の内容や段落の要点などを質問するモデルを示し、本児が質問する時にも積極的に援助した。本児は、指導者との相互質問をゲーム感覚で楽しみ、学習から逸脱することも度々あったが、一定の時間は課題に集中して取り組むことができるようになった。

約半年の指導を通じて、本児は、自分の言葉で質問ができるようになったが、単文の内容を問う質問が多く、自力では複数の文の内容や段落の要点などを質問することはできなかった。また、文章の要点を尋ねると、単語や断片的な文で答えることはできたが、文章の命題をとらえて一貫して表現することはできなかった。これらは、文と文の関係や文章の構造についての知識が十分ではないためと考えられた。

5. 1年目の指導後の評価

1年目の指導終了後に実施した WISC-R (CA11:4) では、VIQ=125、PIQ=84、FIQ=107であり、言語性知能の向上が認められた。(Fig.1) 特に、数唱の評価点が変わらないのに対して、算数の評価点が12と伸びた。また、標準化された学力検査の結果は、以下のとおりであった。

読み能力診断検査(TK式)では、読み能力偏差値は53であった。下位検査では、単語の識別や単文の意味の理解に問題は無く、単文の意味を記憶して他の文と照合する力や文章(100字~270字)から推論する力はやや優れていた。

観点別到達度学力検査(田研出版、国語6)では、全体の達成率は72%であった。観点別にみると、「言語についての知識・理解・技能」が70%、「表現の能力」が87%であるのに対して、「理解の能力」は、60%とやや低かった。解答を検討すると、小段落の内容や要点を問う問題で正解が多い反面、登場人物の意図や心情を理解して答える問題や全体の文脈から判断して答える問題などで誤りがあった。

最後に、読解力全国標準テスト(6年)から物語文と説明文をそれぞれ6題実施した。各問題は平均して400字程度の問題文に5~9個の質問文が設けられている。本児は、物語文の平均点が60.1点なのに対して、説明文の平均点が38.3点と低い傾向が認められた($t=1.816$, $P<0.1$)。そこで、大石(1997)を参考にして、質問文のタイプを、①1つの文を理解して答える、②隣接する2つの文を総合的に理解して答える、③離れた場所にある文を統合的に理解して答える、④問題文全体を理解して答える、⑤読み手が持つ既有知識に照らして答える、の5つに分類したところ、質問文のタイプによって正解率に有意な差が認められた($\chi^2=10.277$, $P<0.05$, Table 2)。説明文と物語文を総合して考察すると、タイプ④、⑤の質問文への正解率が低い。特にタイプ⑤の質問文には、物語文の1問を除いてほとんど答えられておらず、本児は、文章読解の「状

Table 2 読解力全国標準テストの結果

| 質問文のタイプ | 説明文 | 物語文 | 正解率 |
|---------|------|------|-------|
| タイプ① | 2/5 | 7/8 | 69.2% |
| タイプ② | 3/5 | 6/9 | 64.3% |
| タイプ③ | 7/10 | 8/13 | 65.2% |
| タイプ④ | 5/12 | 1/4 | 37.5% |
| タイプ⑤ | 0/5 | 1/3 | 12.5% |

(正解数/設問数)

況モデル」が構成されるレベルには至っていないと考えられる。一方、タイプ④の質問文にはある程度答えられる(正解率37%)ことから、本児は、「テキストベース」が構成される段階に差ししかかっていると考えられる。物語文と説明文とは、それぞれの問題における質問文のタイプ①~⑤の構成比が異なり、説明文の問題ではタイプ④や⑤の質問文の割合が高い。本児は、これらのタイプの質問に答えることが困難なため、説明文の平均点が低くなっていると考えられる。

IV. 2年目における指導

1. 指導目標

本児は、1年目の指導終了後の WISC-R で言語性知能の向上を示したが、読解力全国標準テストでは、文章全体を理解して答える質問や既有知識に照らして答える質問に的確に答えることができなかった。これは、文章読解の過程において既有知識を活用したり、読解を自己調整したりする統御システムに問題があるために、「テキストベース」や「状況モデル」といった表象が十分に構成されていないためと考えられる。そのような統御システムの働きは一般にモニタリングと呼ばれ、教師などとの社会的相互作用を通じて習得されると言われている(秋田、1990)。

本児における統御システムの問題は、注意・記憶力の弱さと関係すると思われるが、1年目の指導終了後に実施した読み能力診断検査(TK式)では、単文の意味を記憶して照合したり、短い文章から推論したりする課題はやや優れ、WISC-R でも算数の評価点の向上が認められた。これらは、十分に動機づけられた状況では、意味処理を深めることによって、注意・記憶力の弱さを補い得ることを示唆していると考えられる。

そこで、本児が興味を持てる教材を用い、文章読解と関連する既有知識(文法、文章内容、文章構造及び学習方法に関する知識など)の不足を補い、モニタリングを促す課題を与えれば、文章読解における意味処理を深め、「テキストベース」の構成を援助することが

できるのではないかと考えた。

本児は、文法や文章内容に関する一般的な知識はあるものの、1年目の指導の結果から、文と文の関係や文章の構造について学ぶ必要があると考えられる。また、学習方法としては、本児の言語概念化の能力と同時処理の強さを生かし、モニタリングを促す課題として「要約」が考えられる。ただし、同時処理の特徴として、入力された情報の部分としての要素がある関係性（パターン）を有し、その関係性を発見する基礎が長期記憶内にあることが必要である。また、弱い継次処理能力を補うために、一定のステップ（手続的な知識）を指導することも大切である。以上のことから、A. 説明文の構造について学ぶ、B. 文章を要約する方法について学ぶ、の2つを2年目における指導の長期目標として設定した。

2. 指導方法

社会的な内容の説明文として、富山和子著、「川は生きている」の中から2000字程度の文章を課題文として選択した。各課題文は2セッションずつ学習し、全部で17セッションを通じて以下の2点を中心に指導を行った。

(1) 説明文の構造の指導

Meyer (1985) を参考にして、①呼応、②列挙、③記述、④比較、⑤因果、の5つの修辭的關係を「文章のパターン」と呼び、各パターンの名称とその意味を個別にカードに記した。(Fig. 2) そして、課題文の読解と要約の過程で修辭的關係を示す文章が出てきた場合に、それを例文として該当するカードを示したり、本児に適切なカードを選択させたりして指導した。

(2) 要約の方法の指導

要約の方法は、①既に知っていることを思い出しながら読む、②難しい言葉や分かりにくい文の意味を考える、③文章を大きな段落に分ける、④大切な言葉や中心となる文に線を引く、⑤文章のパターンを利用して要約を作る、の5つの方略に分けて指導した。各方略は、修辭的關係と同様に個別のカードに記し必要に

- | | |
|---|-------------------------------|
| ① | 呼応 問いかけとその答え。 |
| ② | 列挙 似た内容の文を並べて、一つのまとまりとする。 |
| ③ | 記述 あることがらについて詳しく説明する。 |
| ④ | 比較 2つ以上のことがらの違いや共通点を指摘する。 |
| ⑤ | 因果 一方が先行又は原因となり、他方が結果又は効果となる。 |

Fig. 2 修辭的關係のカード

応じて提示した。

各課題文の1回目のセッションでは方略①から方略④までを指導し、2回目のセッションで方略⑤を指導した。方略④と⑤の指導では、そこで特徴的な修辭的關係について指導した。また、2回目のセッションでは、それまでに学んだ修辭的關係の意味や要約の各方略が読解に果たす意義などについて、本児の理解を確認する質問を行った。

3. 指導の経過

(1) 知識・方略の教授期（セッション1～8）

説明文の構造（修辭的關係）と要約の方略に関して、本児の知識を確認しながら不足している知識について個々に教授した。

ア. 説明文の構造の指導

段落内の文章の修辭的關係の指導を行った。本児は、文の語尾を手がかりとして、「呼応」や「列挙」の關係に気づいたが、文章の内容を考えず、語尾だけに注目するという誤った方略を身に付けた。また、「呼応」や「記述」の一部として「列挙」が組み込まれている部分では、修辭的關係の理解に混乱を生じることがあった。そこで、そのような階層的な構造について図(Fig. 3)を用いて説明したところ、本児は、同じような階層的構造が他の箇所にもあることを指摘した。さらに、「比較」については、文章の内容の対比から容易に理解できたが、「因果」については、線引き、要約及び質問作成などを通じて、修辭的關係の構造を具体的に説明することが必要だった。

イ. 要約の方法の指導

方略①と②について、本児は、音読のあいまに文章の内容と関連した話をしたり、疑問点を教師に質問したりすることができた。むしろ、話が発展しすぎてしまい、文章の内容から逸脱しやすい点に問題が感じら

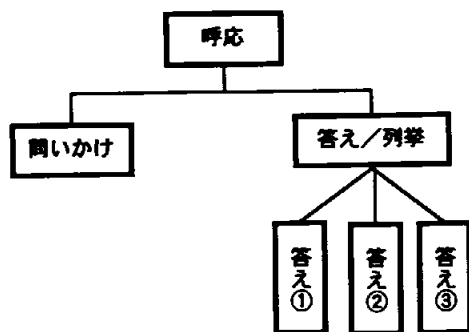


Fig. 3 修辭的關係の階層構造の例

れた。

方略③について、本児は、段落を漠然とした「意味のまとまり」として捉え、要点を命題の形で表現することができなかった。そのため、段落間の関係は「話題の変化」として捉えるのみで、段落間の修辭的關係に従って分けるのは難しかった。

方略④について、本児は当初、文章のどこが大切かが判断できず、段落全体に線を引いたり、自分がよく知っている内容により多くの線を引いたりする傾向があった。そこで、要約とは短くまとめることであると説明し、大切な言葉や修辭的關係に則して線を引くモデルを示した。本児は、修辭的關係について独自の仮説を立てて線を引くようになったが、誤りも多く修正が必要だった。

方略⑤について、本児は、修辭的關係に気がついても、それを利用して要点をまとめるのは難しく、文章の部分的な抜き書きが主であった。そこで、修辭的關係に則して要約するモデルを示すと同時に、本児が自分の言葉で要点を表現することを奨励した。その結果、単なる書き写しではなく自分の言葉で言い換えて要点を表現するようになった。

(2) 知識・方略の活用期 (セッション9～17)

修辭的關係の「記述」の理解や要約の方略③～⑤については課題が残るものの、指導目標を、A. 段落間の修辭的關係について学習する、B. 要約の方略を本児が自主的に進める、と修正し、その支援を通じて修辭的關係や要約の方略の理解の徹底を図り、モニタリングの力を養うこととした。

方略③については、本児は大きな段落の内容を命題の形で表現することができなかったため、1) 小段落ごとに番号をふる、2) 小段落の要点を短い言葉で表現する、3) 小段落をまとめて大きな段落にする、4) 大きな段落間の修辭的關係を考える、というスモールステップで指導したところ、小段落間や大きな段落間の修辭的關係について気づくことができるようになった。

方略④については、「記述」の場合、全ての文に線を引くことが多かったので、キーワードを○で囲むという方略の修正を行った。それらをつなげて要約を作成した時に、本児は「何となく話が合う感じがする」という言葉で「わかった」というメタ認知的体験を表現した。その後の課題では、できるだけ大切な言葉や文を選んで線を引こうとする態度が身に付いてきた。

方略⑤については、当初は、線を引いたところを機械的に書き写す行動が見られたが、次第に、線を引い

たところからさらに言葉を選び、自分の言葉で表現するようになった。また、本児は書字の困難を有することから、当初は限られた分量の要約にとどまっていたが、修辭的關係が理解できると共に要約の分量が増えた。

V. 総括的評価

1. 読解力全国標準テスト (小6)

読解力全国標準テスト (小6) から、新たに説明文の異なる問題を6題選び、2年目の指導終了後に出题した。その結果、2年目の平均点は79.2点で、1年目の平均点 (38.3点) よりも有意に高かった。 $(t=2.847, P<0.05)$ 。

2. 長文の読解

長文 (2800～2900字の説明文) の読解を2年目の指導の前後に2回ずつ行い、また指導終了1ヶ月後に1回行った。まず、本児に長文の課題を与え、後で要点を報告できるように自由な方法で読解することを求めた。次に読解中の作業内容をビデオで録画し、読解終了後の要点再生の内容をテープで録音した。

(1) 読解中の作業内容

読解に要した時間は、指導前が平均17分、指導後が平均32分、1ヶ月後が41分30秒であった。読解中の作業内容を15秒おきにサンプリングし、①音読、②黙読、③線引き、④要約、⑤質問、⑥逸脱・その他、の6つのカテゴリーに分類した。黙読と線引きを統合して χ^2 検定を行ったところ、指導前と指導後の作業内容に有意な差があった ($\chi^2=65.501, P<0.01$)。指導前には、音読が6割、黙読が2割で、ほとんどが読む作業に費やされていたのに対して、指導後には、読みにあてられる時間の割合が全体として減り、線引きと特に要約にあてられる時間の割合が増えていた。この傾向は、1ヶ月後の評価においても維持されていた。(Table 3)

(2) 要点再生の内容

要点再生の内容は、邑本 (1992) に従い、アイデアユニットを単位として分析した。アイデアユニット (以下、IU と記す) とは、基本的に1つの述部からなる単文を1つのIU とする分析の単位である。再生された総IU数は、課題ごとの変化が大きく、指導の前後で差があるとは言えなかった。次に、再生されたIUが原文のIUからどのように変化しているかを、邑本 (1992) に従い12のカテゴリーに分類した上で、A (同一表現)、B (1つのIUの言い換え、抽象化、具体化など)、C (複数のIUの合成、統一、推論など)、D (誤りなど) の4つのカテゴリー群に統合した。(Table 4) 課題文の構

Table 3 読解中の作業内容

| | 音 読 | 黙 読 | 線引き | 要 約 | 質 問 | 逸脱・他 | 総 数 |
|-----|---------|---------|----------|----------|--------|---------|-----|
| 指導前 | 80(59%) | 27(20%) | 0(0%) | 6(4%) | 8(6%) | 14(10%) | 135 |
| 指導後 | 82(32%) | 26(10%) | 17(77%) | 109(42%) | 5(2%) | 18(7%) | 257 |
| 1月後 | 45(27%) | 30(18%) | 15(9%) | 55(33%) | 6(4%) | 15(9%) | 166 |

注) 指導前、指導後は2回の合計

Table 4 再生IUのカテゴリ分類

| | A | B | C | D | 総数 |
|-----|---------|---------|---------|--------|----|
| 指導前 | 14(37%) | 8(21%) | 12(32%) | 4(10%) | 38 |
| 指導後 | 8(17%) | 20(43%) | 14(30%) | 4(9%) | 46 |
| 1月後 | 1(4%) | 18(69%) | 3(12%) | 4(15%) | 26 |

注) 指導前、指導後は2回の合計

成的な理解が進めば、逐語的なIUの再生が減り、より変形・統合されたIUの再生が増えると予想される。結果は、指導の前後において、再生されたIUのA～Dのカテゴリ群の割合に有意な差は認められなかった($\chi^2=6.228, P=0.101$)。しかし、指導前はカテゴリ群Aが多いのに対して、指導後にはカテゴリ群Bが多い傾向が認められた。また、カテゴリ群Cの内訳を見ると、指導後には「合成」が増加し、「統一」は逆に減少する傾向が認められた。

VI. 考 察

本研究では、言語性の能力は高いものの注意集中に困難を有する児童に、説明文の構造と要約の方法を教授し、文章を構成的に理解する力を高めることを狙って指導を行った。その結果、本児は、平均して400字程度の説明文からなる読解力全国標準テストでは成績の向上が認められた。一方、2800字程度の長文の読解では、「線引き」や「要約」などの方略を習得することができた。また、要点の再生では、「同一表現」が減少し、「1つのIUの言い換え、抽象化、具体化など」が増加する傾向が示されたことから、文章の逐語的な記憶から、構成的な理解へと変化しつつあることが示された。しかし、「複数のIUの合成、統一、推論など」の割合が増えていないことから、文章の命題を捉えた十分な「テキストベース」が構成されたとは言えず、したがって、適切な「状況モデル」に基づく理解ができたとは言えなかった。

その原因の一つとして、修辭的關係の学習に際して、本児が独自の方略を生み出し、その修正が難しかったことがあげられる。修辭的關係の「列挙」では、例文の中の特徴的な語尾を「列挙」の主要な概念的要素と

理解してしまった。読解の視点を語尾だけではなく、内容の關係性に向けるように指導したが、指導者と読解の視点を共有しながら内容を吟味するのは難しかった。また、指導後の要点再生で「合成」が増加する傾向が認められたのは、本児がより多くの文の具体的な意味を保持したまま文章を統合しようとしたことをうかがわせる。このような方略は、修辭的關係の「記述」の部分の要約を指導した際に用いられた。今回、総括的評価に用いた課題文が長かったこともあり、本児が「合成」を主要な方略としてしまい、多様な修辭的關係に従って柔軟に文章を抽象化、統合することができなかったと考えられる。

このような固執性は注意の散漫の裏返し症状とも言え、作業記憶の中央実行系の機能との関連が指摘されている(三宮、1996)。したがって、注意集中に困難を有する児童に説明文の構造の指導を行う場合には、①個々の修辭的關係について正しい概念的な理解が可能となるように、できるだけコンパクトな教材を複数用意する、②文章の構造に関する知識を柔軟に活用する方法について、指導者がモデルを示しながら指導する、といった配慮が必要となると考える。

文 献

- 1) 秋田喜代美 (1990): 文章理解・内田伸子 (編), 新・児童心理学講座 6 言語機能の発達. 金子書房, 111-147.
- 2) Baddeley, A.D. and Hitch, G. (1974): Working memory. In Bower, G.H. (Eds.), The psychology of learning and motivation, vol. 8. Academic Press.
- 3) Billingsley, B.S. and Wildman, T.M. (1990): Facilitating reading comprehension in learning disabled students: Metacognitive goals and instructional strategies. Remedial and Special Education, 11, 18-31.
- 4) Chan, C.K.K., Burtis, P.J., and Bereiter, C. (1992): Constructive activity in learning from text. American Educational Research

- Journal, 29, 97-118.
- 5) Gathercole, S.E. and Baddeley, A.D. (1993): Working memory and language. Lawrence Erlbaum Associates.
 - 6) 小嶋恵子 (1996): テキストからの学習・波多野誼余夫(編), 認知心理学 5 学習と発達. 東京大学出版会, 181-202.
 - 7) 岸学(1994): 文章理解力を測る・浅井邦二(編著), こころの測定法. 実務教育出版, 84-105.
 - 8) 三宮真智子 (1996): 思考におけるメタ認知と注意・市川伸一(編), 認知心理学 4 思考. 東京大学出版会, 157-180.
 - 9) Meyer, B.J.F. (1985): Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In Britton, B.K. and Black, J.B. (Eds.), Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text, London: Lawrence Erlbaum Associates, Pub. 11-64, 269-304.
 - 10) 邑本俊亮(1992): 要約文章の多様性—要約産出方略と要約文章の良さについての検討—. 教育心理学研究, 40, 213-223.
 - 11) 大石敬子(1997): 学童期 LD 児の言語の問題—言語性読み書き障害児の場合—. LD 研究と実践, 5(2), 39-48.
 - 12) Palincsar, A.S. and Brown, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. Cognition and Instruction, 1, 117-175.
 - 13) van Dijk, T.A. and Kintsch, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. New York. Academic Press.

Teaching the Structure of Text and the Procedure for Summarizing the Text to a Child with Attention Deficit Disorder

Tetsuji FUKUDA and Yoshinori SHINOHARA

The process of reading comprehension involves short-term memory, long-term memory and the control system working with each other to construct a representation of the text. Children with attention deficit disorder often experience difficulties in constructing a consistent representation of the whole text and understanding it in connection with their own prior knowledge, because of an inefficient control system in retrieving their own prior knowledge and exercising comprehension monitoring.

In this case study, a child with attention deficit disorder was taught the rhetorical relationship of expository text (Meyer, 1985) as well as the procedure for summarizing the text so that he could comprehend the text with simultaneous processing which was predominant for him.

As a result, his scores on an achievement test improved. He also acquired strategies of drawing and summarizing long text. However, he could not recall the macropropositions of long text.

These results are supposedly due to his adherence to a specific strategy in the process of learning the rhetorical relationship or recalling the gist of the text. Similar to distraction, adherence is probably related to the central executive function of working memory.

Key Words: attention deficit disorder, reading comprehension, structure of text, summarizing